

Élaboration d'un processus d'auto-évaluation et outillage en formation d'enseignants au niveau master

Marie-José Barbot, Evelyne Rosen-Reinhardt

► **To cite this version:**

Marie-José Barbot, Evelyne Rosen-Reinhardt. Élaboration d'un processus d'auto-évaluation et outillage en formation d'enseignants au niveau master. Recherches en Didactiques : Les Cahiers Théodile, Presses universitaires du Septentrion, 2007, pp.100-126. hal-01596591

HAL Id: hal-01596591

<https://hal.univ-lille.fr/hal-01596591>

Submitted on 2 Oct 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Élaboration d'un processus d'auto-évaluation et outillage en formation d'enseignants au niveau master

Marie-José BARBOT & Évelyne ROSEN
Université Charles de Gaulle–Lille 3
Équipe THÉODILE (E.A. 1764)

À l'échelle européenne, la formation d'enseignants opère un glissement vers la masterisation¹, réactualisant le défi d'articuler professionnalisation et savoirs scientifiques, compétences² et héritage³ au sens d'A. Arendt. La spécialité *didactique des langues et des cultures*, de Français langue étrangère (désormais FLE), niveau master, a déjà cette expérience puisqu'elle est issue de la seule maîtrise de formation d'enseignants qui existait, celle de FLE⁴; à ce titre, elle a eu la liberté de s'ouvrir aux orientations du Conseil de l'Europe en termes d'autonomie⁵ de l'apprenant (Schwartz 1978).

Notre questionnement porte sur le défi de développer l'autonomie, conçue comme métacompétence selon la proposition de Barbot & Camatarri (1999; voir figure 1) – que nous posons comme finalité et moyen dans cette formation – et donc de ne pas se limiter à un dressage⁶ à des compétences diverses, ce qui pourrait in fine représenter un risque d'atomisation des contenus, attitudes et capacités. En

1 – Voir à ce sujet le titre révélateur (et les interventions lors) du colloque qui s'est tenu récemment à l'IUFM d'Arras : « *Qu'est-ce qu'une formation universitaire professionnelle d'enseignants ?* » (le PGCE en Grande Bretagne passe au niveau master, en Espagne le CAP d'enseignants est remis en question, etc.).

2 – Voir les dix compétences présentées dans le cahier des charges de la formation en IUFM, disponibles sur le site suivant : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/&MENS0603181A.htm>

3 – Un héritage dont il s'agit de donner les clés à l'apprenant qui s'en empare lui-même et non de le transmettre (*Condition de l'homme moderne*, Paris, Seuil, 1961).

4 – La maîtrise FLE a été créée en 1983. Voir par exemple à ce sujet « Un statut pour l'enseignement du FLE en France - extrait du "rapport Auba" », *Études de Linguistique Appliquée* n° 64, oct-déc. 1986, coord. Galisson R. & Porcher L.

5 – Si l'objectif politique est de développer l'autonomie de l'individu, du "sujet social", comme aptitude à gérer sa vie (c'est le sens même du mot autonomie), l'objectif de la formation est alors de susciter cet apprentissage de l'autonomie, et tout d'abord à l'intérieur même de la situation de formation : il s'agit là d'une action de responsabilisation qui devrait aller jusqu'à donner à l'individu la responsabilité de ses objectifs, de ses contenus, de ses méthodes, jusqu'à lui déléguer le pouvoir de la décision.

6 – Nous utilisons ce terme fort à dessein, avec l'idée d'un behaviorisme certain sous-tendant de telles pratiques.

effet, l'autonomie de l'apprenant implique l'autonomie de l'enseignant et nous nous situons dans une formation en double piste d'étudiants-enseignants. Comment (auto)évaluer non seulement des savoirs et des savoir-faire, mais également des processus et des attitudes ? Comment développer le processus « apprendre à apprendre » ? Quels outils inventer ou adopter ? Quel sens critique et quelle(s) liberté(s) stimuler dans le cadre académique qui est le nôtre ? Comment articuler l'évaluation externe avec l'évaluation interne, personnelle, sachant que les certifications sont une nécessité pour tous, futurs enseignants et/ou apprenants de langue⁷. Comment mettre l'évaluation au profit d'une prise de conscience, d'une introspection, d'une réflexivité en la transformant en attitude intégrée à toute la formation ? C'est à ces questions que souhaiterait répondre le projet POLCA que nous mettons actuellement en place en master 1 (désormais M 1), matérialisé par la réalisation d'un portfolio par les étudiants⁸. La question qui se pose est en effet celle de la formalisation de pratiques d'*auto-formation* qu'il permet. Le présent article en retrace les grandes lignes et les premières avancées : nous poserons tout d'abord des repères qui jalonnent la voie vers la mise en place d'une formation autonomisante, avant d'effectuer un état des lieux des outils existants et développés plus spécifiquement dans ce domaine pour l'enseignement supérieur. Les différentes facettes du projet seront ensuite détaillées, ainsi que les interrogations qu'une telle entreprise ne manque pas de faire surgir.

REPÈRES POUR UNE FORMATION AUTONOMISANTE

Sur le plan pédagogique, l'(auto)évaluation est une des opérations cognitives de l'approche systémique empruntée à R. Richterich (1985). Dans un paradigme de l'auto-formation, cette opération, prérogative jusque là de l'enseignant, passe progressivement aux mains de l'apprenant selon différentes formules y compris la co-évaluation ou l'évaluation par les pairs. À ce titre, la place donnée à l'évaluation constitue le principal indicateur de la prise en compte de l'autonomisation de la personne en formation ou de l'apprenant (Holec 1979, Dickinson 1987). Très tôt une démarche d'auto-évaluation en apprentissage des langues s'est affirmée avec Oskarsson (1978). La pertinence de cette démarche et sa validité ont fait l'objet de travaux (Lupo 1988 ; Barbot 1990) ; ils ont établi la nécessité d'un déconditionnement des acteurs. Il s'agit donc de s'évaluer pour se former...

7 – L'on s'intéresse, dans cet article, à deux publics : principalement aux « étudiants-enseignants » qui sont également apprenants de langue dans le cadre de leur formation, mais également aux apprenants (étrangers) de français langue étrangère auxquels on demande aussi de développer leur autonomie (et qui constitueront les publics auprès desquels les étudiants-enseignants seront amenés à intervenir professionnellement).

8 – Signalons que ce type de portfolio est par exemple en usage à l'Université de Tours et à Paris 3 – nous y reviendrons dans la suite de l'article (voir également à ce sujet Cadet, 2004).

DÉCONDITIONNEMENT

Ce qui est en question est en effet de l'ordre d'un changement de représentations : « *Tout apprentissage signifiant et durable consiste à aider l'individu à prendre conscience de..., et à modifier son système de représentations en même temps que son système d'actions* » (Clenet, 2002 : 17). Dans le même ordre d'idée sont posées des questions sur l'apprentissage, sur l'erreur (Reuter 1984) et sur la relation à l'environnement vécue sur l'ordre de l'écoute et non de la commande : « *Quand on substitue le modèle de l'autonomie à celui de la commande, c'est-à-dire le dialogue à l'imposition, les résultats non satisfaisants prennent un autre sens car l'erreur, celle de l'enfant comme celle de l'adulte, n'est rien d'autre qu'un accident dans la communication. C'est donc un phénomène normal mais celui-ci présente une valeur dynamique essentielle puisque sa reconnaissance est l'indice à partir duquel il devient possible de réajuster le dialogue entre les partenaires* » (Vayer, 1993 :170). La prise de conscience de l'erreur comme facteur d'apprentissage permet de développer la réflexivité et la mise en œuvre de remédiation chez le futur enseignant qui, à partir de cette expérience, favorisera ce processus chez l'apprenant.

Il s'agit donc de s'évaluer pour se former pour le futur enseignant, de forger son autonomie dans l'action qui lui permet de se connaître. À partir de sa propre expérience, il construit son identité professionnelle en s'appropriant des techniques d'objectivation de l'évaluation (Trocme-Fabre, 1994 ; Bertocchini & Costanzo, 1989 ; Abdallah-Pretceille, 2003). D'un point de vue didactique, redonner à l'évaluation sa valeur de processus formateur est d'autant plus important aujourd'hui qu'existe une menace sur la didactique de voir détourner ou confisquer certains de ses acquis (concernant l'oral, la communication, les interactions, *etc.*). Les certifications de langues représentent en effet un tel marché que celui-ci exerce une influence à la fois sur leurs contenus et sur leurs modalités de passation (Barbot, 2000) face à laquelle le portfolio de langues constitue un frêle contre-feu (Trim, 1993).

L'enjeu est donc de proposer la construction d'un outil défini comme portfolio qui comprendrait une diversité de documents répondant aux lois de ce que Bourdieu définissait comme celles des capitaux – ici culturels – diversifiés, avec des éléments étanches entre eux et qui s'accroissent. Ce document modulable, malléable, évolutif, multiréférentiel avec des paramètres ajustables sert de tableau de bord tout au long de l'année de formation. Il prend en compte les différentes compétences (Barbot & Camatarri, 1999) visées par la formation en les articulant par une métacompétence qui n'est autre que l'autonomie, comme le présente la figure ci-après :

Le défi est donc de trouver des outils développant la réflexivité qui puissent

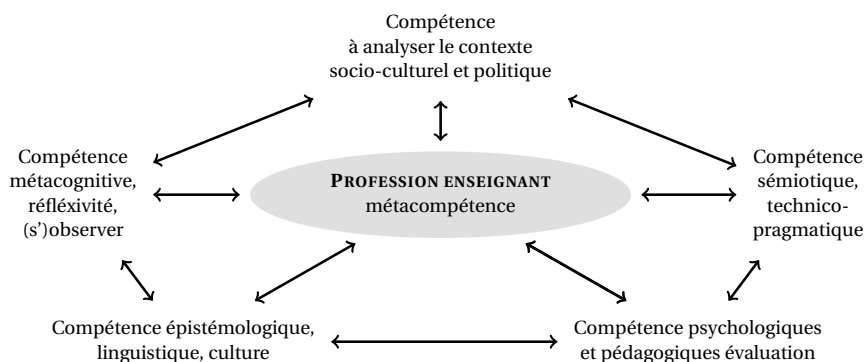


Figure 1 : Profil des compétences et autonomie de l'enseignant

apporter un guidage au milieu de ce faisceau de compétences : le portfolio, doté de différentes fonctions qui vont être détaillées dans ce qui suit, semble adapté.

LE PORTFOLIO, UN OUTIL DE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET PROFESSIONNEL EN FORMATION ?

L'intérêt pour nous de ce type d'outil est qu'il constituerait un instrument permettant :

1. Une auto-évaluation en langues (UE obligatoire du master) ; l'étudiant s'identifie alors en tant qu'apprenant avec une certification à préparer : le certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur (CLES)⁹ ou le diplôme élémentaire de langue française (DELF)¹⁰ par exemple.
2. Une réflexion sur un parcours d'apprentissage donnant une vision globale

9 – En matière d'évaluation des compétences en langues à l'université, la mise en place du CLES, officiellement créé par l'Arrêté publié dans le BO n° 25 du 22/05/2000, a un impact direct sur la formation initiale des étudiants. Le CLES s'inscrit, d'une part, dans l'effort de diversification de l'apprentissage des langues dans les nouveaux parcours de formation universitaire mis en place avec le LMD : il permet la mise en place d'un bilan de compétences dès le début de la licence et la validation des apprentissages hors cursus tels des séjours à l'étranger. D'autre part, il respecte pleinement la philosophie et l'approche méthodologique définies dans le CECR ; l'expérimentation a d'ailleurs été inscrite dans la démarche qualité proposée par le manuel pour relier les examens au CECR. Expérimenté pour le moment dans une trentaine d'établissements, le CLES certifie un niveau de compétence fonctionnelle : l'étudiant doit être en mesure de communiquer dans des situations générales, mais aussi dans celles qui relèvent de son domaine d'étude.

10 – À Lille 3, dans ce master par exemple, le choix a été fait depuis la mise en place du LMD, de proposer un accès à une autoformation accompagnée en langues afin que les étudiants puissent *apprendre* une langue et *apprendre à apprendre* à partir de leur expérience spécifique : un journal d'apprentissage et le portfolio de langues sont utilisés.

des réalisations. La trace écrite d'un parcours permet de mieux en dégager le sens, la cohérence. En fait, le portfolio a des fonctions multiples parmi lesquelles nous ciblerons les deux premières :

- (a) un outil réflexif en évaluation formative permettant une distanciation et une réflexion sur le processus ;
- (b) une auto-évaluation et une analyse des compétences (professionnelles, méthodologiques, *etc.*) avec l'élaboration de critères, de seuils et de preuves d'acquisition ;
- (c) un « *press book* » comportant le cumul des travaux significatifs réalisés à présenter à un employeur dans le cadre d'une recherche d'emploi ou à un jury de sélection pour le master 2 ;
- (d) une base d'extraction pour une reconnaissance en crédits (ECTS) à l'étranger et pour une VAE.

L'employabilité et la reconnaissance sont aussi prises en compte, éventuellement, comme le montrent les deux derniers points. En ce sens, la formation d'enseignants qui est à la frontière entre apprentissage professionnel et théorique trouverait avec le portfolio un outil à adapter et à profiler, à construire en négociation entre les différents acteurs. Nous proposons dans ce qui suit un tour d'horizon des portfolios développés plus particulièrement dans et pour l'enseignement supérieur.

UN ÉTAT DES LIEUX DES OUTILS D'AUTO-ÉVALUATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'état des lieux qui va suivre cible les deux types de portfolios développés dans l'enseignement supérieur : les portfolios à destination des apprenants de langue et ceux créés pour les futurs enseignants – aussi apprenants de langue et amenés à être évalués, pendant leur formation, selon les nouveaux dispositifs mis en place, par exemple par le CLES (Rosen, 2007a¹¹). Ce panorama s'ouvre sur une brève histoire du portfolio tel qu'il est pensé en lien avec les principes du cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR) et se refermera sur un exemple de réalisation tourné vers le monde du travail : l'Europass.

11 – Les étudiants en didactique du FLE se trouvent de fait pris sous les feux croisés de deux réformes : en matière d'évaluation, par exemple, ils rencontrent eux-mêmes les principes du LMD et du CECR, avec le CLES notamment... principes qu'ils auront ensuite à appliquer dans leurs propres classes, en préparant, par exemple, leurs étudiants étrangers aux tests d'admission à l'Université et aux diplômes traditionnels en FLE désormais calés sur le CECR, tels le DELF et le DALF.

BRÈVE HISTOIRE DU PORTFOLIO, OUTIL PÉDAGOGIQUE, QUI COÏNCIDE AVEC CELLE DU CECR

Le concept et les principes de portfolio européen des langues (PEL) ont été reconnus officiellement quelques mois avant 2001 (début de l'année européenne des langues et date de publication du CECR), lors de la XX^e session de la conférence permanente des ministres de l'éducation du Conseil de l'Europe réunis à Cracovie du 15 au 17 octobre 2000¹²).

À la différence des portfolios à la structure variable et non standardisée qu'utilisent les artistes pour présenter leurs œuvres, tous les PEL ont une structure pré-déterminée en trois volets. Les portfolios européens des langues comportent trois parties complémentaires, qui se déclinent ensuite différemment selon les publics et les contextes : un passeport de langues, une biographie langagière et un dossier¹³.

Le *passeport de langues* permet tout d'abord d'effectuer un bilan individualisé sous la forme d'un profil linguistique dans les différentes activités grâce à une grille d'auto-évaluation synthétique en une à deux pages, ainsi qu'un bilan des expériences vécues, des certifications ou des diplômes obtenus dans différentes langues : c'est la détermination du niveau (du niveau débutant A 1 au niveau de maîtrise de la langue-culture, C 2) de l'apprenant dans chaque langue qui est ici effectuée.

La partie *biographie langagière*¹⁴ permet ensuite d'établir un aperçu du réper-

12 – Avant cela, sa genèse a été longue et ses étapes ont coïncidé avec celle du CECR : lancement de l'idée lors du symposium européen de Rüsclikon en 1991 ; conduite d'une étude de faisabilité par le Conseil de l'Europe publiée en 1996 avec, en parallèle, mise en place d'un portfolio des langues par une équipe de recherche suisse, puis tests à grande échelle des premières versions de portfolios qui, entre elles, couvrent tous les secteurs de l'éducation (écoles primaires, niveaux secondaires, universités spécialisées et pour adultes) ; depuis, plus de 48 PEL ont été validés par le comité européen de validation du PEL du Conseil de l'Europe, reconnaissant que les projets sont en conformité avec les principes du CECR : onze s'adressent aux apprenants de 5 à 10 ans, douze aux apprenants de 11 à 15 ans, dix aux apprenants de 16 ans et plus, cinq aux étudiants en langues de spécialité, quatre aux étudiants et six aux adultes.

13 – Une quatrième partie, informant sur les expériences interculturelles vécues par l'apprenant en milieu scolaire ou extra-scolaire, est parfois intégrée aux portfolios.

14 – L'on peut estimer que ce terme de biographie langagière est « malheureux », comme le fait Porcher (2004 : 85) qui en est pourtant à l'origine avec Richterich, et lui préférer l'appellation anglaise de *map* : l'apprenant établirait en effet une véritable « carte » des chemins et moyens empruntés pour atteindre les compétences mesurées dans différentes langues. Porcher (*ibid.*) note par ailleurs que, dans cette partie, « figurent évidemment les compétences en langue maternelle, écrite et orale, comme il est strictement normal et, de surcroît, indispensable. Les disparités sont aussi grandes ici qu'en langues étrangères, et, en outre, la langue maternelle fait pleinement partie du capital culturel (et langagier) d'un individu donné ». C'est une précision importante qu'il convient de garder en mémoire lorsqu'on travaille avec des apprenants sur un portfolio, dans la mesure où ce bilan en langue maternelle n'est pas un passage toujours clairement marqué dans les livrets.

toire communicatif de l'apprenant, en recensant, pour chaque langue, les enseignements suivis, les expériences extra-scolaires (films vus en version originale, participation à des clubs de langue ou à des expositions, etc.)¹⁵ et socio-culturelles (stages effectués, actions réalisées à l'étranger ou en relation avec le pays étranger).

La partie *dossier* est enfin celle dans laquelle l'apprenant pourra choisir et rassembler tous les documents venant à l'appui des informations recensées dans son portfolio. Y figureront bien sûr les diplômes et attestations, mais également les travaux réalisés qui semblent représentatifs à l'apprenant du niveau de performance atteint dans ses différentes langues. Un portfolio a ainsi deux fonctions : une fonction de « passeport linguistique » attestant des langues-cultures connues par un individu et favorisant de fait mobilité et transparence à l'échelle européenne ; intimement liée à cette première fonction, une fonction pédagogique est assurée dans la mesure où un tel outil est source de motivation pour les étudiants et les encourage à élargir leurs horizons linguistiques et (inter)culturels... voire à prendre conscience de la singularité et de la richesse de leur propre compétence plurilingue et pluriculturelle.

Une question qui revient souvent lorsque l'on évoque les portfolios est de savoir s'il est envisageable de systématiser l'utilisation du portfolio pour chaque apprenant (et/ou s'il peut être utilisé pour des certifications). La réponse est claire et se résume au principe suivant : tenir un portfolio est de l'ordre de la décision individuelle ; ce document appartient en effet en propre à chaque apprenant qui le remplit à sa guise et au gré de ses progrès. Il semble donc difficilement compatible avec une institutionnalisation ; si l'on souhaite néanmoins développer une telle perspective, différentes pistes peuvent être suivies : ce que l'on peut tout d'abord envisager de systématiser est l'utilisation des grilles d'auto-évaluation, qui peuvent être utilisées en cours selon une fréquence variable ; l'on peut ensuite procéder à la reconnaissance d'un tel portfolio dans la note finale d'une formation (par la validation à hauteur de 30 % de la note finale, par exemple, de la partie dossier qui pourrait notamment comporter les travaux réalisés en autonomie dans le cadre d'une formation auto-dirigée)¹⁶.

Sur ce modèle, deux portfolios européens pour l'enseignement supérieur ont été développés, celui du Conseil européen pour les langues et celui de CERCLES, dont nous allons maintenant présenter les principales caractéristiques.

15 – Ce qui représente une dimension novatrice, non négligeable, d'un tel outil.

16 – Faire du PEL un outil d'auto-évaluation et de certification officielle est une dimension qui n'est pas dans la lignée initiale des travaux du Conseil de l'Europe dans laquelle nous nous inscrivons et qui ne sera donc pas abordée en détail dans le présent article ; notons néanmoins que c'est une pratique qui se développe dans la formation des enseignants sous la forme de e-portfolio (voir ci-dessous et, par exemple, Asloum & Branciard, 2006), avec un danger potentiel mis en avant par Bibeau (2006) de faire du Portfolio un « Big Brother ».

LE PORTFOLIO POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DÉVELOPPÉ PAR LE CONSEIL EUROPÉEN POUR LES LANGUES¹⁷

Ce portfolio européen des langues pour l'éducation supérieure (2002), qui se présente sous la forme d'un classeur regroupant plusieurs dossiers¹⁸, est fondé sur les principes communs à tous les portfolios du Conseil de l'Europe mais développe les caractéristiques suivantes, que synthétise ainsi Forster Vosicki, porteuse du projet (2000) :

1. une description standardisée des niveaux et des compétences de langue, basés sur le CECR, ce qui le rend compréhensible à travers l'Europe. C'est précisément ce type de système de référence global qui fait actuellement défaut aux institutions de l'enseignement supérieur, où il est difficile d'évaluer les véritables niveaux de langue des étudiants puisque ceux-ci sont définis selon des termes vagues, sans aucune description précise du contenu des cours suivis ou du niveau des examens passés, ce qui prévient toute comparaison d'un pays à un autre.
2. un rôle d'outil d'« assurance qualité », parce qu'il se concentre sur une plus grande transparence concernant le contenu des cours, l'ensemble des objectifs, et les méthodes d'enseignement employées. Il constituerait ainsi une base commune pour tous ceux qui sont impliqués dans la procédure d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation.
3. une (auto)évaluation en termes clairs, compréhensibles, non normatifs et transnationaux, qui embrasse l'importante diversité des approches de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ainsi que la multiplicité des évaluations qui existe en Europe.
4. une "fonction de documentation de compétences" qui a finalement aussi un rôle important à jouer dans le contexte universitaire, particulièrement en ce qui concerne les examens d'admission à une université, la participation aux programmes de mobilité, l'accès aux études de troisième cycle, la reconnaissance des études poursuivies dans des universités étrangères, ou tout autre type d'expériences langagières y compris les voyages à l'étranger ou les stages en entreprises à l'étranger.

17 – Le Conseil européen pour les langues est une association permanente et indépendante dont l'objet principal est la promotion d'une amélioration quantitative et qualitative de la connaissance des langues et cultures de l'Union européenne et des autres langues et cultures. Il permet la promotion active de la coopération européenne entre les institutions de l'enseignement supérieur dans les études de langues.

18 – Il est conçu comme un classeur pour que des traductions dans les langues souhaitées puissent y être ajoutées (il se présente dans l'état actuel en anglais et en français, les deux langues officielles de travail du Conseil de l'Europe).

Reconnaissant explicitement des liens avec ce portfolio développé par le Conseil européen pour les langues, un autre outil est également disponible (voir l'annexe 1 pour une étude comparative de ces deux outils) : le portfolio pour l'enseignement supérieur développé par la Confédération européenne des centres de langues de l'enseignement supérieur (CERCLES).

LE PORTFOLIO POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DÉVELOPPÉ PAR LA CONFÉDÉRATION EUROPÉENNE DES CENTRES DE LANGUES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (CERCLES)

Fondée à Strasbourg en 1991, CERCLES est une confédération d'associations indépendantes présentes dans dix-huit pays européens¹⁹. Le portfolio développé par CERCLES (2002) vise les universités d'Europe et s'adresse à la fois aux apprenants spécialistes et non spécialistes des langues. Il se fonde sur les six niveaux de compétence du CECR, du niveau débutant (A 1) au niveau avancé (C 1 et C 2) et peut être utilisé par les étudiants qui apprennent une ou plusieurs langues étrangères (i) comme leur centre principal d'étude, (ii) comme une partie subsidiaire de leur étude, ou (iii) pour donner un « plus », une valeur supplémentaire à leurs études. Il peut aussi être utilisé par les étudiants qui n'apprennent pas actuellement de langue, mais qui veulent apporter la preuve de leurs compétences en langues lors de la recherche d'un emploi. L'un des points positifs de ce portfolio, d'ores et déjà attesté, est d'avoir « amélioré la collaboration entre les enseignants des différentes langues », dans la mesure où l'élaboration du portfolio au sein du réseau d'universités relevant de la Confédération européenne des centres de langues de l'enseignement supérieur a nécessité confrontation des pratiques, des représentations et des idées en matière de formation (Dalziel, 2006). Outil dans la formation des étudiants, le portfolio peut être ainsi un déclencheur d'échanges entre enseignants engagés dans une formation (voir ci-dessous, la partie 3.4.).

Le tableau comparant les contenus de ces deux portfolios (voir annexe 1) permet de dégager la manière dont ils déclinent les passages obligés que sont le passeport de langues, la biographie langagière et le dossier : on notera le travail fort intéressant réalisé dans ces deux outils autour de la partie biographie langagière et le travail de guidage pour l'enseignant présent dans le PEL du CEL synthétisé dans les dossiers de conseils pour la composition de chaque partie (même si cette profusion de documents complémentaires explicatifs en fait un classeur lourd et un peu difficile à manipuler).

Ces deux portfolios permettent ainsi de rendre compte des compétences en

19 – La confédération regroupe quelques 290 centres de langues, départements, instituts, facultés ou établissements de l'enseignement supérieur qui ont comme mission principale la formation en langues. L'un de ses objectifs est précisément de soutenir l'action des centres de langues dans les établissements européens d'enseignement supérieur, en vue de dispenser une formation en langues qui fasse appel aux ressources technologiques et pédagogiques les plus adaptées notamment l'auto-formation. Site : <http://www.cercles.org/>

langue des étudiants à l'université. Mais cela ne couvre qu'une des dimensions des compétences à acquérir par les étudiants : ne sont pas prises ainsi directement en compte les compétences méthodologiques et la mobilisation des savoirs qui composent la panoplie du « métier d'étudiant-(futur)enseignant ». D'autres outils ont été développés pour ce faire, qui visent à développer chez les étudiants des capacités réflexives sur leur apprentissage.

LE PORTFOLIO DANS LA FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS : DES FORMES ET DES SUPPORTS VARIÉS

PORTFOLIO ET JOURNAL DE BORD DE FORMATION

Les formations professionnelles s'emploient à calibrer et créer des outils de guidage et d'accompagnement par l'écriture (Crinon & Guigue, 2006), le propos n'est pas d'effectuer leur recensement mais de signaler l'élaboration originale d'outils proches ou apparentés : par exemple le journal de bord mis en place dans la formation FLE. Une des originalités de cette filière consiste en l'apprentissage d'une langue étrangère, dite langue choc, comme objet de réflexion sur l'enseignement et sur l'apprentissage accompagné par la rédaction d'un journal de bord décrit ainsi : « *Basé sur l'observation de classe, l'auto-observation et l'introspection, le journal de bord d'apprentissage, dans lequel les étudiants consignent leur expérience d'apprentissage, notent leurs observations, leurs réflexions, leurs réactions face à la langue nouvelle, vise à leur faire prendre conscience de leurs pratiques apprenantes et à leur faire expliciter leurs démarches d'apprentissage* » (Bishop & Cadet, 2007 : 15). Cet outil suscite donc la réflexivité, premier pas dans la formation d'un « praticien réflexif » (Cadet, 2006).

Causa (2007) qui retrace les différentes étapes de l'élaboration de ce journal de bord de formation (JDF), sorte de biographie formative, met en évidence la structure tripartite du JDF, conçu, dans cette perspective, comme journal personnel et professionnel :

1. une partie « suivi des cours », descriptive, qui fournit un bref aperçu du programme (cours, contenus, travaux, *etc.*) ;
2. une partie « réflexion », dans laquelle l'étudiant répond à des questions ciblées sur différentes expériences d'enseignement/apprentissage et qui doit le mener graduellement à une réflexion autonome et à une autonomie professionnelle²⁰ ;
3. une partie « dossier » dans laquelle les étudiants conservent tous les travaux qu'ils estiment utiles dans leur parcours de formation.

20 – Voir également les travaux de Martine Morisse sur l'application d'un portfolio à l'université et ses effets réflexifs, *Revue du CRÉ* (Centre de recherche en éducation), n° 14, Saint-Étienne, Presses de l'université de Saint-Étienne.

Tout au long de sa formation, l'étudiant-futur enseignant est donc amené à effectuer, de manière individuelle, un retour réflexif sur les cours suivis, sur les stratégies développées, sur les objectifs qu'ils se fixent.

DES PORTFOLIOS NUMÉRIQUES

L'individualisation pour le suivi des compétences en formation d'enseignant trouve dans le numérique un support précieux. Des réalisations donnant lieu à des recherches se développent notamment dans des IUFM²¹. C'est ainsi que différentes questions – déjà présentes quand on utilise le support-papier – se trouvent reposées avec acuité du fait de la possibilité de la publication en ligne : des questions en termes d'évaluation (qui corrige les journaux de bord : l'enseignant de langue ou celui de didactique ? Qu'implique le choix de l'un ou l'autre, tant pour l'étudiant que pour le lecteur ?), en termes de formalisation (le support numérique selon l'emploi qui en est fait peut être aussi bien au service de la standardisation, du traçage et de la surveillance que de la diversité de parcours et des choix. Encourage-t-on un processus régulateur d'évaluation formative ou augmente-t-on le contrôle ?) et en termes d'éthique (est-ce que tous les formateurs, toutes les personnes en formation ont accès à tous les écrits ?). Cadet & Tellier (à paraître) apportent des éléments de réponse à ces dernières interrogations en posant les bases théoriques de ce que pourrait être un journal de bord numérique (utilisant le média Internet sous les formes complémentaires d'un blog entre étudiants et d'un forum animé par l'enseignant de didactique) : 1) les blogs devraient être publiés sur la plateforme de l'université pour en limiter la lecture aux étudiants concernés ; 2) l'enseignant dont le cours est objet des observations et des commentaires n'aurait accès qu'au forum d'apprentissage ; 3) une charte devrait être signée par tous les participants comportant différentes rubriques (entre autres le respect de l'enseignant observé, de la limitation d'accès aux participants et la régularité de la mise à jour). L'un des avantages avancés du recours au média Internet est de permettre les échanges et les confrontations d'impressions entre les étudiants autour des cours observés, soulignant ainsi en creux l'une des limites principales du journal du bord dans sa version papier : « *l'absence d'échanges et de confrontations entre les participants* » (*ibid.*). C'est une remarque intéressante dont nous tiendrons compte dans le projet que nous mettons en place (voir également le tableau 1 ci-dessous dans la partie retraçant la nature et la qualité des interactions sociales dans un travail sur un portfolio qui permet tout de même de relativiser

21 – 1^{re} conférence internationale francophone sur le e-portfolio. Pour une technologie au service de la valorisation de la personne, Québec 10-12 avril 2006. Baillat, Connan & Vincent (mai 2007), Recherches sur les ressources et les contraintes du portfolio numérique, IUFM Champagne-Ardenne (EA 3313) ; ou encore le portfolio accessible gratuitement pour les apprenants et les enseignants de tous les niveaux qui désirent en faire un usage non commercial, développé par les chercheurs de l'université de Montréal (<http://eduportfolio.org/>).

un tel constat). Cette démarche pourrait être conçue en deux temps : 1) mise en place d'un portfolio sur support papier en y intégrant des interactions régulières avec d'autres étudiants pendant la constitution du portfolio, voire en intégrant du tutorat avec le formateur et entre pairs lors d'une plage horaire réservée pour examiner et discuter des productions à retenir dans le portfolio ; 2) extension du portfolio expérimenté par le média Internet.

L'Europass, dont il va maintenant être question, prend également appui sur les outils développés par les technologies de l'information et de la communication.

UN EXEMPLE DE DOCUMENT ARTICULANT ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN LANGUES ET DES COMPÉTENCES MÉTHODOLOGIQUES : L'EUROPASS

Promulgué en décembre 2004 par le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne, l'Europass est un portefeuille personnel et coordonné de documents qui doit permettre aux étudiants et aux citoyens de mieux faire connaître et présenter leurs qualifications et leurs compétences. L'une des mesures, et non des moindres, est que la maquette permettant de créer son Europass personnalisé est disponible sur Internet avec des exemples à l'appui : l'on peut ainsi remplir en ligne, sur le portail Europass²², le CV Europass (un CV normé et donc lisible aux quatre coins de l'Europe), le passeport linguistique Europass directement inspiré du portfolio européen des langues, ainsi que l'Europass Mobilité qui fournit un relevé détaillé du contenu et des résultats obtenus par une personne au cours d'une période passée dans un autre pays européen pour un stage en entreprise, un semestre d'études à l'université ou toute autre expérience de formation. Les deux autres documents qui composent ce portefeuille sont directement orientés vers la reconnaissance des compétences acquises à l'échelle européenne : le supplément au diplôme Europass décerné à tout diplômé de l'enseignement supérieur et le supplément au certificat Europass s'adressant aux titulaires d'un certificat professionnel. En partant des principes du CECR, l'on constitue ainsi un passeport linguistique et professionnel qui devrait faciliter la tâche des responsables de l'enseignement devant indiquer les possibilités d'apprentissage continu les plus appropriées et celle des employeurs à même d'estimer (et de comparer) les qualifications acquises dans différents pays tant au niveau des langues qu'au niveau des savoir-faire.

Divers paramètres sont ainsi à prendre en compte lorsque l'on souhaite mettre en place un portfolio dans la formation des enseignants. Zeichner & Hutchinson (2004) relatent les expériences menées aux États-Unis depuis les années 80, que l'on peut ainsi synthétiser.

22 - <http://europass-France.org>.

TAB 1 – Caractéristiques des portfolios

| | – | structuré et cadré | + |
|--|--|---|--|
| Diversité des buts | Portfolio-vitrine : utilisé comme base à l'embauche; présente les meilleurs travaux de l'étudiant | Portfolio-référence : utilisé pour déterminer si l'étudiant est compétent par rapport à un ensemble de critères définis | Portfolio d'apprentissage : utilisé pendant toute la durée d'un programme de formation d'enseignant |
| Contenus des portfolios | Remarques des enseignants et des autres étudiants + exemples de séquences pédagogiques dirigées par l'étudiant, d'activités et de projets Productions : documents fabriqués au cours de l'apprentissage | Reproductions de documents sur des moments d'enseignement significatifs rédigés par l'étudiant | Tests Attestations |
| Organisation du portfolio | Les étudiants déterminent individuellement ce qui figure dans leur portfolio (travaux d'élèves, extraits du carnet de bord de l'étudiant, plans de leçons et de modules, projets de recherche-action, extraits de cours sur vidéo, etc.) | | Des éléments précis sont imposés dans la constitution du portfolio (nombre et type de documents obligatoires, genre de commentaires et d'analyses qui doivent accompagner les productions, etc.) |
| Nature & qualité des interactions sociales | Les étudiants travaillent seuls | Interactions régulières avec d'autres étudiants pendant la constitution du portfolio | Intégration du tutorat avec le formateur et entre pairs lors d'une plage horaire réservée pour examiner et discuter des productions à retenir dans le portfolio |
| Évaluation | Auto-évaluation | Évaluation formative | Évaluation sommative |

L'idée sous-tendant le présent projet pourrait être synthétisée de la manière suivante : c'est en s'auto-évaluant que l'on apprend à mettre en place des auto-évaluations et à rechercher les remédiations. Partant, nous avons souhaité développer un outil évolutif utilisé en master professionnalisant pour comprendre de l'intérieur les processus et les dynamiques de l'auto-évaluation. Autrement dit, nous ne souhaitons pas seulement former nos étudiants de M1 à utiliser le portfolio avec les étudiants sous la forme d'un kit de formation (Hodel, 2004), mais aller au-delà et / pour les amener à pratiquer l'auto-évaluation avant et afin d'être à même d'accompagner des auto-évaluations.

LE PROJET POLCA POUR LES (FUTURS) ENSEIGNANTS DE LANGUE (PORTFOLIO EN LANGUES ET COMPÉTENCES CIBLANT L'AUTO-ÉVALUATION)

Dans ce qui suit seront présentées les esquisses de notre projet (*i.e.* ce qui a déjà été l'objet d'expérimentation sur le terrain en M1) : les grilles pour l'auto-évaluation, la partie dossier (incluant une proposition originale, dans un tel cadre, d'abécédaire contextuel) et la partie biographie langagière avec le « journal d'étonnement ».

LES GRILLES POUR L'AUTO-ÉVALUATION : DES GRILLES POUR APPRENDRE À S'AUTO-ÉVALUER TOUT EN AVANÇANT DANS L'ÉCRITURE DU RAPPORT DE STAGE

Pour sensibiliser les étudiants de M1 FLE aux principes de l'auto-évaluation et pour aller au-delà d'une présentation théorique, il a semblé judicieux de développer un outil s'en inspirant, en l'occurrence d'adapter les grilles de repérage pour l'auto-évaluation du CECR au contexte d'écriture particulier qu'est l'écriture du rapport de stage, permettant ainsi aux étudiants de se familiariser de l'intérieur avec les principes de l'auto-évaluation (une manière de faire d'une pierre deux coups !) (Rosen, 2007b).

L'hypothèse sous-tendant ce projet est la suivante : en utilisant de telles grilles d'auto-évaluation, les étudiants de M1 FLE peuvent s'appropriier, d'une part, les notions clés de didactique du CECR désormais indispensables dans leurs pratiques d'enseignants. L'intérêt de telles grilles de repérage pour l'auto-évaluation est, en effet, de sensibiliser les étudiants, par la pratique, au fonctionnement du CECR et à son esprit : évaluation positive des compétences, descripteurs concrets des capacités exprimées en termes de « Je peux faire... », principes de l'auto-évaluation (auto-évaluation confirmée ou infirmée par une évaluation par un tiers puis auto-détermination de ses objectifs), évaluation des compétences dans leur mise en Juvre lors d'activités. Ces grilles constituent, d'autre part, un moyen de leur permettre d'appréhender les aspects de forme et de fond, caractéristiques d'un écrit universitaire long et encore inédits pour la plupart d'entre eux, tels que les normes à respecter, les choix cohérents à effectuer, la nécessité de mobiliser l'outil in-

formatique et les relectures indispensables. Voici un aperçu du résultat mis en forme.

TAB 2 – Extrait d'une grille de repérage pour l'auto-évaluation en M 1 FLE

| | Moi | Tiers | Objectif |
|---|-----|-------|----------|
| <i>Respecter les normes d'un rapport de stage</i> Je peux respecter les consignes de longueur (plus ou moins 30 pages) | | | |
| Je peux adopter un ordre habituel de présentation des différentes parties | | | |
| <i>Faire des choix cohérents</i> Je peux composer un plan équilibré dans le traitement des parties : | | | |
| équilibre dans les contenus (présentation <i>vs</i> analyse du stage) | | | |
| équilibre (du nombre) des titres et des sous-titres | | | |
| Je peux sélectionner les annexes qui figureront dans mon travail | | | |

LA PARTIE DOSSIER

Dans le cadre d'une étape exploratoire, la constitution du Dossier a été laissée ouverte pour permettre aux étudiants de créer leur propre portfolio : des travaux très différents ont ainsi été produits. Nous reprenons ci-dessous les grandes lignes de la démarche mise en place avec les étudiants de M 1 cette année (2006-2007) ainsi que les principes d'une partie originale du portfolio : l'abécédaire contextuel.

DESCRIPTION GÉNÉRALE DE LA DÉMARCHE MISE EN PLACE AVEC LES ÉTUDIANTS DE M 1

Il s'agissait de mettre en place une phase exploratoire d'un portfolio permettant de développer l'autonomisation. En préalable, il convient de rappeler que dès la licence dans le module de didactique du FLE, une démarche d'auto-évaluation est suscitée, notamment pour les exposés avec la mise au point collective de critères d'évaluation (annexe 2). Nous y avons également travaillé sur le récit de l'arrivée en France des étudiants étrangers, ce qui a été repris avec les nouveaux étudiants étrangers-enseignants en formation initiale et continue.

Dans ce contexte, nous avons proposé en master 1 de didactique à la fin du premier semestre de préparer en plus du questionnaire d'évaluation générale du cours de didactique, un portfolio personnel (présenté soit seulement à l'enseignant, soit aussi au groupe pour les volontaires – un tiers des étudiants a présenté publiquement son portfolio dont nous citerons quelques extraits).

Dans cette première phase de notre projet, le but était de garder à cette écriture un côté créatif et personnel, avec une tension qui se retrouve entre choix d'un cadre (et quel cadre ?) et de l'autonomie (pour quelle autonomie ?). Nous nous plaçons dans une démarche compréhensive ce qui signifie que l'étudiant pouvait interpréter les instructions et s'emparer du portfolio. La consigne était à partir de la figure 1 de reprendre les différentes compétences mentionnées pour les reformuler et les expliciter, préciser ce qui avait été découvert et comment, exprimer ce qui paraissait encore non recouvert et des pistes pour y parvenir. Pour chaque compétence devaient être précisés les changements du triple point de vue des savoirs (théorie, auteur, disciplines...), des représentations (« *je n'entends plus le terme autorité comme avant parce que...* » « *ce n'est pas "ou" mais "et"* ») et des pratiques (« *quand on travaille en groupe j'anticipe des difficultés, pas toutes hélas, on répartit les fonctions secrétariat, gestion du temps, prise de parole...* »).

La diversité des travaux remis – non notés mais valorisés lors de la réunion de jury de fin d'année – est très intéressante : différentes structurations formelles sont apparues mettant au jour une première opposition entre une présentation scolaire (atteint / non atteint, forme QCM questionnaire fermé) et un approfondissement sous forme d'introspection et de narration. Dans ce dernier cas, deux axes de réflexion apparaissent. Le premier est le sentiment pour les auteurs de sous-valorisation de leur expérience par les enseignants de leur formation. Cette phase exploratoire d'élaboration du portfolio souligne la richesse de certains parcours : la formation ne tient pas assez compte de l'expérience de certains étudiants déjà enseignants. Le second est l'intérêt pour les liens entre théorie et pratique en particulier à travers la notion de modélisation (« *le triangle de Houssaye m'a aidé* », « *la pyramide de Poisson m'a fait comprendre...* »). Sur le plan esthétique, certains portfolios étaient remarquables avec sans aucun doute une dimension culturelle propre (couleurs, calligraphie, références culturelles, etc.) et littéraire. L'objectif est de préciser cette année de cadrer davantage le portfolio en aménageant des parties plus proches de l'expression libre car la formation est une période de construction identitaire.

L'« ABÉCÉDAIRE CONTEXTUEL » : UNE DÉMARCHE COMMUNE DANS LA CONSTITUTION DES PORTFOLIOS, CÔTÉ LANGUE ET CÔTÉ COMPÉTENCE

Pour les apprenants étrangers de FLE, l'on peut encourager les étudiants à joindre à leur portfolio un « abécédaire contextuel » visant à élargir leur réper-

toire communicatif : réalisé tout au long du semestre à l'ordinateur, l'abécédaire est un recueil d'expressions entendues sur le vif, commentées par les étudiants et objet d'échanges – parfois savoureux – en classe²³. Voici l'extrait d'un tel abécédaire illustrant la lettre A réalisé par une étudiante allemande de niveau (avancé) B2 (voir Rosen, 2006).

TAB 3 – Exemple d'abécédaire contextuel dans l'apprentissage des langues

A + (à plus) Les français disent souvent « A+ » au lieu de « *ciao* » quand ils veulent dire « au revoir ». Ce phénomène se retrouve aussi très souvent à la fin des e-mails. On n'écrit pas « À plus tard » et en plus, on utilise le signe « + » pour raccourcir l'expression. À mon avis, il s'agit d'une expression qui est très à la mode. On la rencontre presque partout.

Pour les futurs enseignants, l'abécédaire prend la forme d'une recension de groupe des notions de didactique à compléter par une définition « personnelle ». Voici un aperçu de la matrice proposée pour la lettre A en ce qui concerne les notions les plus usitées dans le domaine de la didactique des langues-cultures. Les étudiants doivent compléter un tel abécédaire avec la consigne suivante : « *définissez et illustrez les notions suivantes avec vos mots (copier/coller interdits) à l'aide d'ouvrages de référence (de 1 à 3), toujours en lien avec le FLE et les langues étrangères* ». Certains d'emblée ont utilisé comme support le wiki, logiciel collaboratif de production.

TAB 4 – Exemple d'abécédaire contextuel dans l'apprentissage du métier d'enseignant

| | |
|---------------|---------------|
| acommodation | appropriation |
| acquisition | assimilation |
| apprentissage | attitude |

23 – Nous avons suivi la rédaction sur plusieurs années du dictionnaire contextuel de J. Montredon qui comporte une méthode de travail ; la narration livre le travail d'interprétation de l'apprenant : « le travail de conceptualisation fait partie de l'apprentissage en ce sens que toute manipulation d'objets linguistiques nouveaux remplit *ipso facto* une condition de leur incorporation aux ressources de l'étudiant. Il reflète l'expérience lexicale d'un groupe particulier d'étudiants étrangers en train d'apprendre le français à Besançon » (2005 : 9). Ce travail a donné lieu à la publication du *Dictionnaire de bouche à oreille*, Éditions Cêtre Besançon, 2005. Par exemple : « FIGURER (se) V. pro (figure-toi, figurez-vous). J'ai remarqué que l'expression « figure-toi » est utilisée pour éveiller l'attention de quelqu'un, au début de la conversation ».

LA PARTIE BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE : LES PREMIERS PAS AVEC LE
« JOURNAL D'ÉTONNEMENT »

Pour la constitution de la biographie langagière, l'on peut bien sûr s'appuyer dans un premier temps sur les « modèles » proposés dans les portfolios pour l'enseignement supérieur déjà constitués.

L'on peut demander aux étudiants étrangers ou français confrontés à un autre système éducatif de constituer un Journal d'étonnement (JE) sur la base suivante, en référence à une démarche d'ethnographie : *Notez sur trois colonnes vos étonnements, positifs, négatifs ; pouvez-vous en comprendre la raison ?*²⁴ (Barbot 1999, 2006). Un tel JE se conçoit alors :

- comme un outil psychologique (se connaître soi-même) et cognitif (facilitateur pour apprendre) au sens de Vigotsky. Destiné à aider les enseignants-stagiaires à l'étranger à noter leurs coups de cœur et leurs rejets, à chercher à les analyser, cet outil doit faciliter la prise de conscience du processus que les stagiaires vivent au quotidien ; l'écriture devrait permettre de mentaliser des émotions. Un premier constat est l'existence de deux tendances dans les écritures des stagiaires : l'une vers l'introspection, l'autre vers la recherche d'explications extérieures sociologiques, historiques et politiques :
- comme un outil déclencheur d'interactions : la synthèse et les échanges qu'ils déclenchent servent à une prise de distance de l'expérience vécue. Un constat apparaît alors : celui de la régularité des thèmes déclencheurs même si les appréciations sont très variables pour ne pas dire antagonistes (valorisation/dévalorisation) ; elles jouent comme des informateurs sur la culture source des stagiaires.
- comme source de l'UE Culture : les questions mises à jour, tant d'éthique (différences de valeurs des systèmes éducatifs mis à jour par exemple dans l'accès par les enseignants au CV personnel des élèves), que de contenus (la civilisation dans le *National Curriculum*), ou de pratiques (place de la langue cible), constituent des éléments d'appel pour construire la formation interculturelle (exposés, interventions théoriques, enquêtes). Le propos est de partir de l'expérience.

Toujours dans le cadre d'UE sur la formation interculturelle, certains étudiants

24 – Puis « à partir de vos notes personnelles, effectuez une synthèse par écrit en vous appuyant sur le triangle de Wieviorka (2001) sur la différence :

1. L'identité professionnelle : l'"individu économique"
2. L'"identité collective communautaire"
3. L'identité personnelle : "Le sujet".

Discernez trois dimensions en interaction qui évoluent et se transforment ; pour que cela fonctionne, les trois identités doivent être présentes ».

toutefois, n'ayant pas la possibilité d'effectuer de stage en alternance à l'étranger, il nous paraît important de développer d'autres outils de réflexivité dans le portfolio tel qu'un journal d'observation portant sur trois situations de communication externes, réussies et manquées, puis les mettant en jeu avec la consigne suivante : quel facteur aurait pu faire échouer ou réussir cette situation de communication ? L'objectif est de faire prendre conscience que la difficulté de communication ne peut être réduite au fait que l'autre est étranger.

Au terme de cet état des lieux, une première représentation du projet POLCA peut être dressée, traçant les contours de sa forme actuelle hybride (si l'on reprend le tableau 1 précédemment proposé).

TAB 5 – Caractéristiques du portfolio développé dans le projet POLCA

| - structuré et cadré + | | |
|------------------------------------|--|---|
| Diversité des buts | Portfolio-référence | Portfolio d'apprentissage |
| Contenus des portfolios | Remarques des enseignants Productions : documents fabriqués au cours de l'apprentissage | Reproductions : documents sur des moments d'enseignement significatifs rédigés par l'étudiant |
| Organisation du portfolio | Les étudiants déterminent en partie individuellement ce qui figure dans leur portfolio (partie dossier, biographie langagière) | Des éléments précis sont imposés dans la constitution du portfolio (grilles d'auto-évaluation, abécédaire contextuel, auto-évaluation dans les langues étrangères, (journal d'étonnement, journal d'observation, productions) |

NDLR : Le tableau se poursuit sur la page suivante.

| | | | |
|---|--------------------|--|--|
| Nature et qualité des interactions sociales | Travail individuel | Interactions régulières avec d'autres étudiants pendant la constitution du portfolio | Intégration du tutorat avec le formateur et entre pairs lors d'une plage horaire réservée pour examiner et discuter des productions (grilles d'auto-évaluation pour le rapport de stage) |
| Évaluation | Auto-évaluation | Évaluation formative | |

ÉVALUATION DU PROJET

Une vigilance doit s'exercer pour ne pas avoir trop de documents à gérer et à unifier. La validité de ce projet doit s'établir à partir de confrontations avec les principaux acteurs, d'abord les étudiants, mais aussi les enseignants, notamment les référents de stages (s'approprient-ils les grilles d'auto-évaluation du rapport de stage ?). Une des difficultés est posée par le fait que l'innovation est difficile à faire accepter par tous les acteurs en milieu universitaire. Pour engager la discussion autour d'un tel processus novateur du côté des collègues enseignants et des référents de stage, le portfolio se présente ainsi comme un support de discussion bienvenu.

Nous nous inscrivons dans une démarche d'action-recherche-formation qui vise à dégager des indicateurs concernant l'autonomisation en termes de prise d'initiative, de responsabilité et d'adaptation et de distance critique par rapport aux changements qui ne doivent pas être imposés par l'extérieur mais choisis. En termes relationnels aussi. Dans cette optique, nous envisageons de mener des entretiens avec des étudiants à différentes étapes après la formation.

POUR NE PAS CONCLURE

Si le didacticien continue à créer des outils perfectibles dans une démarche d'ingénierie au sens de Vico (*ingenium*, Lemoigne 1995, Clenet 2002) c'est-à-dire de créativité, il n'en demeure pas moins que l'éthique ici a une place importante à prendre dans la mesure où il ne s'agit pas du rapport à une vérité scientifique, mais du sens que chacun donne à ce qu'il vit. Est-ce une dérive de rendre le portfolio obligatoire et de l'évaluer ? Le sujet mérite réflexion. Comment s'opère la formalisation de l'informel ? Avec quels critères non coercitifs ? Ces outils doivent au contraire permettre l'autonomisation du sujet en lui permettant de conduire sa formation.

N'y a-t-il pas également une autre dérive, celle de faire produire des traces pour la recherche sans fondement pédagogique suffisant ? Enfin l'individualisation a ses limites : il est important en formation d'enseignants de développer la socialisation, de permettre des échanges. La réflexion et le débat autour des outils proposés peuvent aider le sujet à tisser du sens entre ses différentes activités de formations, à relier différents types de savoirs (théoriques, procéduraux, relationnels, *etc.*) de lui-même tout en explicitant avec les enseignants les finalités de la formation qui vise à la fois une professionnalisation et un développement personnel. Le danger serait de se limiter de façon individualisée à l'acquisition de compétences divisant savoirs, savoirs faire et attitudes de façon éclatée et de ne considérer que l'apprenant et non le sujet-apprenant. *A contrario*, le projet POLCA, dont nous venons de présenter les lignes directrices, souhaite contribuer en master, par l'élaboration d'un processus d'auto-évaluation, à la mise en place d'un outillage nécessaire en formation d'enseignants, praticiens réflexifs en devenir.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (2003) *Former et éduquer en contexte hétérogène, Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos.
- ASLOUM N. & BRANCIARD L. (2006) « Un e-portfolio pour le suivi, l'évaluation et la certification des professeurs de l'enseignement agricole public », <http://isdm-univ-tln.fr> (consulté le 12/06/07).
- BAILLAT G., CONNAN P.-Y. & VINCENT J., (mai 2007) « Évaluer les compétences dans le contexte de formations universitaires professionnalisantes ? Les ressources et les contraintes du portfolio numérique », IUFM Champagne-Ardenne (EA 3313), Colloque IUFM Nord-Pas de Calais, *Qu'est ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?*
- BARBOT M.-J. (1990) « Les métamorphoses de l'évaluation : l'évaluation dans les systèmes d'auto-apprentissage », *Études de linguistique appliquée*, n° 80, p. 77-95.
- BARBOT M.-J. (2000) « Un premier rôle pour l'évaluation sur la scène de la didactique ? », *Mélanges* n° 25, CRAPEL, Université de Nancy 2.
- BARBOT M.-J., (2006) « L'accompagnement de l'expérience interculturelle : construire la rencontre », in BÉZILLE H. & COURTOIS B. (dir.), *Expérience et formation*, Chronique sociale, p. 171-187.
- BARBOT M.-J. (2007, à paraître) « Vers une ingénierie de la rencontre : enjeux sur le plan éducatif et interculturel », 3^e colloque mondial sur l'autoformation GRAF *Rencontres entre les cultures et pratiques d'apprentissage formelles, informelles et non formelles*, Marrakech, 23-25 novembre.

- BARBOT M.-J. & CAMATARRI G. (1999) *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*, Paris, PUF, coll. Pédagogie scientifique et théorique.
- BERTOCCHINI P. & COSTANZO P. (1989) *Manuel d'autoformation des enseignants en FLE*, Paris, Hachette.
- BIBEAU R. (2006) « L'usine à gaz ou le e-Portfolio de "Big Brother" », <http://www.robertbibeau.ca/usineportfolio.doc> (consulté le 12/06/07).
- BISHOP M.-F. & CADET L. (2007) « Les écritures réflexives en formation professionnelle constituent-elles un genre ? », *Les cahiers Théodile* n° 7, p. 7–32.
- CADET L. (2004) *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement, le journal de bord d'apprentissage : analyse d'un objet-textuel complexe*, doctorat nouveau régime, université Paris 3 – Sorbonne nouvelle, Paris.
- CADET L. (2006) « Le journal d'apprentissage en mention FLE, stratégie de formation efficace du "praticien réflexif" ? », *Travaux de didactique du français langue étrangère* n° 55, p. 43–61.
- CADET L. & TELLIER M. (à paraître) « Le réseau d'apprentissage : une innovation pédagogique pour optimiser la formation initiale des enseignants de FLE/FLS », *Revue de l'association québécoise des enseignants de français langue seconde*.
- CAUSA M. (2007) « Un journal pour apprendre à se former : le Journal de formation », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, p. 169–181.
- CLENET J. (2002) *L'ingénierie des formations en alternance « pour comprendre c'est-à-dire pour faire »*, Paris, L'Harmattan.
- Conseil européen pour les langues (2002) *Portfolio européen des langues. Enseignement supérieur* Berne, Éditions scolaires du canton de Berne.
- CRINON J. & GUIGUE M. (2006) « Écriture et professionnalisation », *Revue française de pédagogie*, n° 156, juillet-août, p. 117–169.
- DALZIEL F. (2006) « Pilotage du CERCLES dans l'enseignement supérieur en France », in D. LITTLE, *Rapport du septième séminaire européen sur le portfolio européen des langues*, Vilnius, Lituanie, http://www.ecml.at/mtp2/impel/pdf/CoEseminar_F.pdf (consulté le 09/05/07).
- DICKINSON L. (1987) *Self-instruction in language learning*, Cambridge, Cambridge university press.
- FORSTER-VOSICKI B. (2000) « Expérimentation du portfolio européen des langues (PEL) dans le secteur de l'enseignement supérieur : un projet transnational ELC / CEL », *Bulletin d'information du CEL* n° 6, <http://web.fu-berlin.de/elc/bulletin/6/fr/forster.html> (consulté le 09/05/07).

- HODEL H.-P. (2004) « Former les enseignants à l'utilisation du PEL », *Babylonia*, p. 52.
- HOLEC H. (1979) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe, Paris, Hatier.
- LE MOIGNE J.-L. (1995) *Les épistémologies constructivistes*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ? n° 2969.
- LUPO A. (1988) « Autonomie et apprentissage auto-dirigé. L'évaluation de soi en tant qu'apprenant », dans HOLEC H., *Autonomie et apprentissage auto-dirigé : terrains d'applications actuels*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 55–64.
- MONTREDON J. (2005) *De bouche à oreille, Dictionnaire contextuel*, Besançon, Éditions Cêtre.
- OSKARSSON M. (1978) *Approaches to self-assessment in foreign language learning*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- REUTER Y. (1984) « Pour une autre pratique de l'erreur », *Pratiques* n° 44, p. 117–126.
- RICHTERICH R. (1985) *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.
- ROSEN É. (2006) *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, CLE international.
- ROSEN É. (2007a) « Impacts croisés du système LMD et du CECR », *Le français dans le monde*, Recherches et applications, p. 25–35.
- ROSEN É. (2007b) « Se former et former à l'auto-évaluation », *Le français dans le monde* n° 353, p. 25–27.
- SCHÄRER R. (1993) « Un portfolio européen de langues », dans TRIM J., *Rapport du symposium de Rüşchlikon*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 124–130.
- TRIM J. (rapporteur) (1993) « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe. Objectifs, évaluation, certification », rapport publié par Bryan NORTH, D. COSTE, B. CARROLL, Hagen, KOHONEN V., B. NORTH, G. SCHNEIDER, R. RICHTERICH & VAN EK, (1993) *Rapport du Symposium de Rüşchlikon*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- TROCME-FABRE H. (1994) *J'apprends donc je suis*, Paris, Éditions d'organisation.
- SCHWARTZ B. (1978) *Éducation permanente*, Rapport, Conseil de l'Europe.
- VAYER P. (1993) *Le principe d'autonomie en éducation*, Paris, ESF.
- WIEVIORKA M. (2001) *La différence*, Paris, Balland.

ANNEXES

ANNEXE 1 Tableau analytique et comparatif sur les contenus des deux portfolios développés en français pour l'enseignement supérieur

| | <i>Portfolio européen des langues enseignement supérieur, CEL</i> | <i>Portfolio européen des langues (CERCLES)</i> |
|------------------------------|---|---|
| <i>Support</i> | Classeur | Chemise plastifiée |
| <i>Langues</i> | Français et anglais (selon un système de lecture à double entrée du classeur) | Français et anglais (selon un système de vis-à-vis) |
| <i>Passeport de langues</i> | <ul style="list-style-type: none"> Format A 5 – Présentation – Grille synthétique des profils linguistiques – Grilles pour l'auto-évaluation – Résumé des expériences linguistiques et interculturelles – Certificats et diplômes – Vue d'ensemble des expériences linguistiques et interculturelles dans le cadre des études supérieures – Description de l'examen – Liste des attestations d'expériences linguistiques et interculturelles – Attestation – Conseils pour utiliser le passeport de langues et documents avec exemples et formulaires photocopiables | <ul style="list-style-type: none"> – Présentation – Grille synthétique des profils linguistiques – Grilles pour l'auto-évaluation – Résumé des expériences linguistiques et interculturelles – Certificats et diplômes |
| <i>Biographie langagière</i> | <ul style="list-style-type: none"> – Ma biographie d'apprentissage linguistique – Mes expériences interculturelles importantes – Ce que je peux déjà faire dans une langue et ce que je veux encore apprendre (listes de repérage pour l'auto-évaluation) – Mes objectifs – Mon journal d'apprentissage – Mon séjour de mobilité (1) – Mon séjour de mobilité (2) – Listes de repérage pour l'auto-évaluation | <ul style="list-style-type: none"> – Récapitulatif de mon expérience d'apprentissage des langues secondes / étrangères – Les expériences d'apprentissage de langues auxquelles j'accorde une grande importance et / ou qui m'ont beaucoup marqué(e) – Périodes de séjour, d'études ou d'expérience professionnelle à l'étranger – Comment j'ai participé aux aspects culturels associés à la / aux langue(s) seconde(s) / étrangère(s) connue(s) – Langues patrimoniales – Mon prochain objectif d'apprentissage de langue est le suivant |

NDLR : Le tableau se poursuit sur la page suivante.

| | |
|---|--|
| <i>Portfolio européen des langues ensei- gnement supérieur, CEL</i> - <i>Portfolio européen des langues (CERCLES)</i> | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Conseils pour utiliser la biographie langagière avec exemples et fiches de travail photocopiables - Apprendre à apprendre (1) - Apprendre à apprendre (2) |
| <i>Dossier</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Feuille cartonnée présentant la partie dossier - Feuille cartonnée présentant la partie dossier de travail - Dossier de présentation : liste des travaux - Conseils pour la composition et l'utilisation du dossier avec des exemples et un formulaire à copier |
| <i>Documents autres</i> | Structure du portfolio européen des langues Grille analytique des profils linguistiques |

ANNEXE 2 S'auto-évaluer lors d'un exposé : grille élaborée par les étudiants en L3 FLE (2005–2006, université de Lille 3)

Demandes

| | |
|---|---|
| <p><i>Le thème abordé sous un ou trois aspects</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Validité scientifique, état des savoirs. Histoire et définitions, courants. 2. Finalité éducative et éthique 3. Mise en œuvre | <p>Recherche, théorie Bibliographie, sources des sites (hétérogénéité entre site labellisé ex. CNDP et particulier ou idéologique) Éthique, dimension sociologique ou psychologique Pratiques et usages</p> |
| <p><i>Mise en rapport avec le cours et le FLE/S</i></p> | <p>Problématisation Pratiques</p> |

Préparation

- Savoir gérer le temps : lire à haute voix en mesurant la durée avant
- Savoir travailler en binômes ou en groupe, être responsable de *tout* l'exposé (si un partenaire s'interrompt, reprendre, lui souffler)

Présentation

- autorité et communication
 - attitude** qui donne de la force à ce que l'on dit, corps, voix et respiration pour parler fort, gestuelle, mener le jeu, distance (contrôle des fous rires ou de recherche de complicité), intervenir par autorité si nécessaire.
 - voix** Travaillez la respiration et la voix en lisant des textes à haute voix en vous concentrant sur la respiration.
- communication
 - lancer le thème en suscitant des ancrages sociocognitifs AVANT
 - CLORE EN OUVRANT un débat permettant de reprendre le point important pour vous à débattre, à préciser, à approfondir
- repères matériels
 - plan, mots-clés, références bibliographiques
 - supports : sur papier, tableau, transparent, écran
 - document remis ou mis en ligne : à quel moment le donner, en faire prendre connaissance ?